

## 論文

## 教育課程における地域及び生活の位置づけの変遷について

辻 直人\*

## 要 旨

本稿は、日本の教育課程において地域やそこでの生活がどのように扱われてきたのか、歴史的変遷を追い、その特徴について考察した。明治時代の教育課程は基本的に地域に開かれたものではなかった。1879年に公布され1年弱で改正された「自由教育令」以降は1930年代になって郷土教育運動も提唱されたことはあったが、地域への働きかけは弱かったと考えられる。1947年に発表された学習指導要領（試案）は戦前の方針から大きく転換して地域性を標榜したが、1958年以降は法的拘束力が強まり、再び地域性は後退することになった。一方で、民間教育運動は地域を意識した教育課程を主張してきた。元文部官僚澤柳政太郎が1917年に成城小学校で子どもの生活や自然活動を中心に教育課程を構築したのを皮切りに、近年では東日本大震災以降子どもたちの悲しみに寄り添いつつ、地域の復興に主体的に関わるような自主編成の教育課程が見られるようになった。こうした地域に根ざした教育課程が、子どもたちの学びを深めると考えられる。

キーワード：教育課程／地域／生活／自主編成／民間教育運動

## 課題の設定

本稿では、教育課程における地域及びそこで繰り上げられる生活の位置づけについて検討することを目的とする。

日本の場合、教育課程は文部科学省が編成を主導し、全国一律の課程を実施してきた。しかし、折に触れこうした中央集権的で一律な教育課程に対しては批判がされてきた。例えば山形県旧山元村の中学校に赴任した無着成恭は『山びこ学校』の中で、社会科の教科書に書かれた「村には普通には小学校と中学校とがある。この9年間は義務教育であるから、村で学校を建てて、村に住む子どもたちをりっぱにするための施設がととのえられている」（無着，1995，311）という記述内容と現実の中学校の設備が余りに違い過ぎることに疑問を持ち、「ほんものの生活態度を発見させる一つの手がかりを綴方に求めた」（無着，1995，313）。このように、地域を意識して教育課程を編成しようとしたのは、いつの頃からであろうか。

最新の小学校学習指導要領（平成29年3月告示）の社会科について見てみれば、「地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚を養

う」ことが目標の一つとして掲げられている。この目標は、2006年教育基本法第二条（教育の目標）の五「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」と対応した教科目標であると考えられる。つまり、郷土や国家への愛情を前提として地域社会の一員あるいは国の将来を担う国民としての自覚を持つことと認識されているのである。これまでの教育課程では、地域はどう扱われてきたのだろうか。

教育課程において地域は、民間教育運動を中心に多く取り扱われてきた。本稿では、教育現場や教育運動の動向を中心に、地域を扱う教育実践と教育課程の歴史的変遷を追い、その特徴について明らかにしたい。

なお、ここで言う地域とは、生活の行われる場所であり、学び手の生きる実態と密接に関わる場所のことを指すこととする。

## 1. 戦前の教育課程

## (1) 明治政府の目指した教育課程

近代日本の教育行政及び教育課程は、明治時代以来試行錯誤しながらも、中央集権的性格を強めていく傾向にあった。その端緒とも言える出来事として、通称「自由教育令」とも呼ばれ地域に教育行政を委ねる内容だった1879（明治12）年

\* 和光大学 現代人間学部 心理教育学科 教授

\*（石川県立大学 非常勤講師）

公布の「教育令」が、翌年には早くも改正されて、中央集権的な学校管理に変更になったことが挙げられよう。例えば「自由教育令」では「各地方ニ於テハ毎町村或ハ数町村連合シテ公立小学校ヲ設置スヘシ」（第九条）というように、町村が小学校設置者となり、「学務委員」を「其町村人民ノ選挙」により選んで学校の保護等を行うことが定められていた（第十条から第十二条）。ところが、1880（明治13）年公布の改正「教育令」においては同じ第九条が「各町村ハ府知事県令ノ指示ニ従ヒ独立或ハ連合シテ其学齡児童ヲ教育スルニ足ルヘキ一箇若クハ数箇ノ小学校ヲ設置スヘシ」と変更になり、「学務委員」も府知事県令が選任することになった（第十一条）。このような修正は、「自由教育令」が「かえって小学校教育を後退させることになって（中略）地方によっては児童の就学率は減少し、経費節減のため廃校、あるいは校舎の建築を中止するなどの事態も生じた」からだという（文部省、1972, 151）。その後は森有礼初代文部大臣時代における諸学校令の公布と「小学校ノ学科及其程度」や「尋常中学校ノ学科及程度」（明治19年）、「小学校教則大綱」（明治24年）といった省令が制定され、各学校の教育課程は文部省主導で定着していくことになった。

何故自由教育令は長く続かなかったのか。1つには教育行政を任せられた地方の側に教育への理解がなかった、という点が指摘できる。つまり、何故学校を作るのか、学校教育の理念が地方に根付いていなかった。また、地域に学校設立や維持のための負担ばかりが増大して、財政的にも厳しく、民衆の理解も得られなかったことも背景としてあった。一方で、明治政府は富国強兵実現に必要な人材養成を実現するために、教育勅語と修身による精神性と規律の涵養を学校に明確に課した。そのためには地方に委ねて自由にするよりも中央で管理する中央集権国家体制へと方針転換をしたと言える。明治時代の教育課程は、学力競争と規律によって維持されていた。進級のためにも試験に合格せねばならず、教師の指導も絶対的だった。それと共に、国のために尽くす意識を促す教育勅語及びそれに基づいた修身教育が、子どもたちの精神的成長にも影響を及ぼしたと考えられる。

昭和初期にあたる1930年代になると、郷土を題材とした教育課程を編成する郷土教育運動と呼ばれる官民一体となった動きも見られたことは注目に値する。ただし、次節で触れる自由教育と比

べると、「郷土愛」的発想が強かったことは指摘しておきたい（次節の赤井米吉の検討箇所も参照のこと）。郷土教育運動の性格検討については、今後の課題とする。

## （2）大正自由教育の目指した教育課程

しかし、このような明治時代の教育課程を批判する声が、大正期に入り元文部官僚の澤柳政太郎から述べられるようになり、日本の教育課程が新たに見直されることとなった。

普通学務局長の頃より、平常点重視や授業料の廃止などを第三次小学校令（1900年）に盛り込むなど革新的な教育改革に取り組んできた澤柳は、1908（明治41）年に文部省を退職後、今度は独自の教育論を元にした新たな学校づくりへと打って出る。その主張は、現代にも通用する内容を含んでいる。澤柳の目には、明治時代の教育は画一的であり、もっと教育においては個性を重視したいと考えていたのだった。そして1917（大正6）年、自らの理想を実現すべく、成城小学校を設置した。その時の教育への思いを、「私立成城小学校創設趣旨」の中で明らかにしている。以下に示すこの教育改革への主張が、日本における新教育運動の先駆けとなった。澤柳は、明治時代の教育について、次のように語っている。

我が国の小学校教育が明治維新後、半世紀間になした進歩は実に嘆賞に値しますが、同時に又、此の五十年の歳月に由って今や因襲固定の殻が出来、教育者は煩瑣な形式に囚われました。外観の完備に近い程の進歩の裏にはややもすれば教育の根本精神をはなれて形式化せんとする弊害を醸しつつあるように思われます。我が教育界には今や所謂、物極まって変じ、変じて通すべき時節が到来したのではありますまいか。されば今こそは此の固まりかけた形式の殻を打砕いて教育の生き生きした精神から児童を教養すべき時であろうと思います（宮原他、1979, 242）。

明治時代の教育は「因襲固定の枠」、特定の形式が確立してしまい、内容が貧弱になっていることに澤柳は気がついていました。そこでこれからは、「個性尊重の教育、自然と親しむ教育、心情の教育、科学的研究」を基とする教育を柱とした教育課程を構築し、それを具体的に実現するために、成城小学校を始めることとなった。正に明治時代の学

校教育に対する批判をもとにした、実験的な試みの始まりであった。

ここで特に注目したいのは、二番目の柱として掲げた「自然と親しむ教育」である。澤柳は子どもたちが「都会の環境から受ける刺激によって早熟となり神経過敏となっている」と指摘し、「なるべく児童をして遠き祖先の原始的生活を繰返さすことによって、心身の健全なる発達を図ります」と抱負を述べている。つまり、子どもたちが日々生きている生活空間の教育力、ペスタロッチの言うところの「生活が陶冶する」という思想に通ずる教育方針を掲げているのである。子どもたちの生活、彼等の活動している地域に根ざした教育がここで明確に目指されるようになった。

澤柳から始まった新教育運動は、国の定めた教育課程に縛られない教育内容を次々と創造導入していった。1922（大正 11）年から成城小学校の監事を務め、1924 年に明星学園を創設して校長となった赤井米吉は 1932（昭和 7）年に発表した「小学校の教科課程改造問題」の中で、地域における生活（郷土教育）を教科課程に組み込む意義について、論じている。

児童が日々学校に於て、家庭に於て、社会に於て営むところの具体的な生活を対象としてこれを研究せしめ、理解せしめ、更にその改善を工夫せしめるのでなければならぬ。この時に考えられることは彼等の身体的生活が大体に於て一定の地域に限られることと彼等の心理的生活も随ってこの身体的生活に条件づけられて、その思惟、想像、感情、意志の及ぶところが又一定地域に限定されることである。かくて生活指導の教育は郷土的ならざるを得ぬ。か様に考えて来ると最近生活指導等の思想と共に一方に郷土教育の主張の起る所以も理解出来るかと思う。この意味に於て我々は従来の劃一的教科課程の間違って居たことも考え得られる。

こうして新しい教科課程は児童の生活を指導することを中心目的とし、その方法として労作的（学習の方法から）、郷土的（教材選択から）の二つの基準を得たかと思う。これを我々の改造方針としたい（中野，1993，123）。

この赤井の主張から分かることは、子どもが地域（郷土）を研究するのは、自らの生活を理解するためであり、それをもとに子どもに生活指導を行うためであった。彼等の生きている限定された

地域を教材にして学ぶ、という取り組みを目指していたことが分かる。地域に即した教育課程はその地域に根ざしているため、全国的に画一的な課程が行われることは間違っていることとも主張している。澤柳の発想を更に教材として生かす試みだったと言えるだろう。しかし、ここでは地域を主体的に生きる、地域の担い手を育てるという発想は見受けられない。

子ども主体の活動的な教育課程を導入したが、池袋などに作られた児童の村小学校（池袋児童の村は 1924 年創設）や自由が丘にあったトモエ学園（1937 年創設）である。これらの学校には時間割がなく、子どもたちがその日取り組む課題を決めて自由に学習するスタイルだった。時には地域を散歩して五感を通して子ども自らが感じ取ったり気づいたりする。身近な地域、生活環境の中から学ぶという活動が、日々の教育内容を構成して自由な教育課程を実現していた（注 1）。このような教室に閉じこもっていない教育のことを、池袋児童の村の中心教師だった野村芳兵衛は「野天学校」と呼んだ。

生活綴方教育も全国的に広く取り入れられた。特に東北地方や北海道においては「北方性教育運動」と呼ばれ、多くの教師が取り組んだ。しかし、こうした綴方教育は戦時下においては弾圧対象となった。何故なら、自らの生活を見つめ素直に思ったこと考えたことを書くという行為は、社会の矛盾に目を向けさせ国家への批判を助長するという理由からであった（注 2）。

## 2. 戦後教育課程の変遷

### (1) 最初の学習指導要領と戦後初期の教育実践の特徴

1947（昭和 22）年 3 月、初めて公表された「学習指導要領・一般編」は試案という位置づけだった。そして、明治時代以来戦前の教育課程が保持してきた全国均一で画一的な発想から脱却して、地域に根ざした教育課程が構想されるようになった。これは、自由教育令の発布以降初めて国が地方に教育内容を委ねた、非常に画期的な転換だった。その序論には、以下のように述べられていた。

これまでの教育では、その内容を中央できめると、それをどんなところでも、どんな児童にも一様にあてはめて行こうとした。だからどうしてもいわゆる画一的になって、教育の実際の場での創意や工夫がなされる余地がなかった。



(中略) 教育に一定の目標があることは事実である。また一つの骨組みに従って行くことを要求されていることも事実である。しかしそういう目標に達するためには、その骨組みに従いながらも、その地域の社会の特性や、学校の施設の実情や、さらに児童の特性に応じて、それぞれの現場でそれらの事情にぴったりの内容を考え、その方法を工夫してこそよく行くのであって、ただあてがわれた型のとおりにはやるのでは、かえって目的を達するに遠くなるのである。(中略)

この書は(中略)新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程(注3)をどんなふうにして生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手びきとして書かれたものである。

教育目標は一定のものであるが、各学校が地域や現場の特性を生かして、それぞれの事情に合った内容を考えるべきである、という方針を文部省が打ち出した。正に戦前からの方針とは180度の転換となった。教師はそのために、地域や子どもの要求をよく知り、それを生かして新たに教育課程を作り出す研究をしなければならない、と訴えている。

この学習指導要領(試案)では社会科、家庭科、自由研究といった新しい科目の設置と同時に、国民を精神的にまとめ、結果的に戦争につながる役割を果たした旧来の修身、日本史、日本地理などは単独科目としては廃止になり、社会科に組み込まれるようになった。

この新方針に合わせるように、実際に戦後すぐの頃は、各地でその地域の現状に即した教育内容の模索が行われていた。埼玉県「川口プラン」、広島県「本郷プラン」、千葉県「北条プラン」、神奈川県「福沢プラン」などが挙げられる。例えば、大田堯が中心に実行された「本郷プラン」は、広島県本郷町とその周辺六町村によって、地域に根ざした教育課程を作り出すための取り組みだった。具体的には学校において、各町村の教育、政治、衛生、文化、産業、家庭に関する実態調査とその改善策を検討する課題解決型の教育課程が編成された(中野, 1993, 213-223)。地域と生活がそのまま教材となり、児童も地域の実態をより実感を持って理解することができたことだろう。

1948年10月に結成されたコア・カリキュラム連盟(1953年より日本生活教育連盟と改称)の

提唱したカリキュラム論も、独自の視点から編成された。それは、三層からなっている(中野, 1993, 227)。すなわち、日常生活課程(後に生活単元課程)、中心課程(社会科を問題解決学習的内容として構想構成)、系統課程(文化遺産を系統的に身に付けさせていく課程、系統単元課程)の三層であった。この理論の実践例として、「明石附小プラン」が挙げられる。これは、兵庫師範学校女子部附属小学校が1948年に発表した教育課程で、「知識主義、貴族主義の教育を否定して庶民の生活を見つめつつ実践的生活人の形成を目指す」した「経験カリキュラムの立場によるコア・カリキュラム」(注4)であり、教科を超えた「全体計画」として編成された(中野, 1993, 233-234)。

このように、戦後すぐの頃に目指された教育課程は、文部省も教育現場においても、地域や生活に根ざした経験主義的な教育課程であり、問題解決型の編成がなされた。今で言う総合的な学習にも通じる取り組みを学校全体で行っていたと言える。つまり、戦前では一部の私学等において構想実施されていた地域を題材とした教育は、戦前の文部省では採用されなかったが、戦後は官民歩調を合わせた形で教育改革が進められたのである。また、戦前行われていた教育実践では、地域を扱うものであっても地域を担う主体者という発想は弱かったが、本郷町や明石附小のプランに見られるように、地域で生きる主体的生活者の育成が戦後になって強調されるようになった。これは、地域に根ざした教育を行うことで民主教育の実現を図ろうとした各地の教育者たちの願いが込められていたと考えられる。

しかしこうした問題解決型学習の傾向が強い教育課程に対して、系統性の観点から批判も出てきた。生活に根ざした問題解決型は学力の低下を引き起こすとの批判も聞かれるようになった。遠山啓は1953(昭和28)年に刊行された『新しい数学教室』の中で生活単元学習への批判を展開し、水道方式と呼ばれる独自の学習体系を提案して、科学的認識を基盤とした教育課程の構築も試みられた。

## (2) 学習指導要領の改訂と自主編成の動き

1958年に学習指導要領が改訂された際、その性格が大きく変わって「法的拘束力」を強めることとなったことはよく知られている。この性格変更により、学習内容や教育課程が再び全国的に統

一した形となっていた（注5）。一方で、地域に根ざした教育課程を目指していた各地のプランは、1950年代に入って徐々に衰退していった。文部省の方針転換だけが、地域に根ざした教育プランの衰退の原因なのかどうかは、改めて検討する必要があるだろう。

それでも、1960年代は地域教育運動も各地で起こった。すなわち、地域の課題に沿って教育課程を作ろうとする動きである。兵庫県豊岡市では、既に若者が農村を離れて都市へ流入してしまって現状があった。この事態に危機感を覚えた東井義雄は、村での生活をより主体的に考えられる子どもを育てようと、地域の担い手として子どもを育てるという発想が強く出てきた実践を展開した。東井は、目の前の状況を「自分たちの力で、それをきり拓いて行こうとする主人公」（東井、1966、32）を作るために、子どもたちが自ら考えて行動できるような学校づくりをしたり、綴方を集めて通信を作成し地域に配ったりして、子どもの成長を地域と共に応援できる体制を作っていた。

1970年代からの民間教育運動で地域に根ざした教育は一層意識されるようになる。教育科学学会が1975年に「生きる力」（注5）を活動目標に掲げるようになる背景の1つとして地域共同体の崩壊があった（辻、2010）。こうした動きは、各地で見られるようになる。特に生活教育を意識した教育実践は、地域を土台とした内容で構成されることが多い。若狭蔵之助の地域で労働や活動に取り組む人たちを題材にした社会科実践や（若狭、1984）、水俣公害の実情を写真などを用いて中学生と討議した田中裕一の社会科実践など（田中、1969）、均質化標準化された教育課程に対して地域に根ざした教育内容の模索を展開する動きが見られるようになった（辻、2011）。

その後1989年改訂の学習指導要領から生活科が導入され、総合的学習の時間が2000年頃から実施され始めた。このことが、教育課程と地域との結びつきを再び強めることにつながった。特に総合的学習の時間は、1996年に中央教育審議会が答申で「生きる力」の育成を掲げ、その教育理念を育てる具体的取り組みとして作り出された結果である。

1983年度から三重県伊勢市立東大淀小学校は独自のカリキュラムとして総合学習を導入実践してきた。全国的に見ても先駆的取り組みである。同校は「子どもが生き生きと能動的に活動し、力

をつけるのも、子どもの心にひびく地域教材の学習を中心とする総合的な学習に取り組むことが、今必要ではないか」という問題意識を掲げ、「学ぶことが生きるということに結びついているか」「子どもを学習の主体者として育てていくことが重要ではないか」「教科の系統的なものを追究して得た知識などを、子どもの生活や現実的な課題に結合させていく必要があるのではないか」「人間性の回復をはかり、地域の主権者として育てる、『地域にねざした教育』が大切ではないか」という視点から教育課程を編成した。そして「学力形成と生活力形成の接点を求め、生活意欲と学習意欲の統一形成をはかるために、生活的課題を統合的に組織的に展開する学習分野を『総合学習』として導入すること」にしたのであった（中野、1993、417）。

東大淀小学校の総合学習は、「いのちを守る水や土」「生活に学び生活をつくる」「いのちと平和の大切さ」「許さない差別と偏見」「いのちの不思議さとすばらしさ」という5領域から構成されていた。現在の生活科や総合につながる自然（水と土）、社会（生活）、命、平和（差別、偏見）を軸にして内容が考えられていたことが分かる。これこそ、総合的に学ばねばならない課題であろう。興味深いのは、この総合学習を1年生から実施していた点である。1年から3年は社会科の1時間をそれにあて、4年から6年生までは総合学習の時間を週1時間特設して実施していた。低学年は学内外の探検を行い、中学年以上はテーマに沿った学習を計画して実施した。

私学では、和光小学校・和光鶴川小学校が総合学習を先駆的に実践してきた（若林、2005、221-233）。1934（昭和9）年に成城小学校以来の新教育の流れを受けて和光小学校が設立され、戦後は前述のコア・カリキュラム連盟の実験校となり、生活単元学習（注6）を実践してきた。1975年からは低学年で「たんけん」の授業が、6年生で「学習旅行ヒロシマ」といった総合的な学習活動がそれぞれ行われていたが、それを刷新して低学年を「生活べんきょう」、3年生以上を「総合」と称して1985年より全学年で「総合学習」を実施している。

### 3. 東日本大震災と教育課程の自主編成

2011年3月11日の東日本大震災後、特に東北で実践された教育に、地域の復興を意識した取り組みが見られた。未曾有の被害に、多くの人が傷

つき、その土地から避難を余儀なくされ、従来の共同体は縮小あるいは解体した。こうした地域復興の役割を学校が担う。あるいは、被災地で心に傷を負った子どもたちを受け止めるために、独自のカリキュラムを作った。例えば制野俊弘(制野, 2016)や白木次男(白木, 2012)は、生活綴方教育をベースにして、経験を語ろうとする取り組み、そして語られる悲しみの表現を学級で受け止める取り組みを行った。制野の場合、御神楽という民舞を取り入れて体をほぐすことにも力を入れている。身体的開放が土台にあって、心の解放にもつながる、正に身体性を重視した教育実践と言える。

徳水博志の実践も、詩などの作成の他、版画や園芸など心の慰めを覚えることのできる取り組み、また地域住民との交流などを通して子どもたちの主体的な成長が目指された。

徳水博志は石巻市の雄勝小学校で被災をした経験から、教育課程の自主編成の重要性に気づくことになった。雄勝町では247名(2017年8月現在)の犠牲者を出し、町の80%の家屋が全壊となった。雄勝小学校でも小学2年生の児童1名が犠牲になり、家族を亡くした児童が6名、児童108名のうち3名以外の自宅が全壊、小学校校舎も全壊した。地震発生後最終的に裏山にかりうじて避難したものの、一步間違えば最初に避難していた体育館が津波で流されていたため、大惨事にもなりかねなかった。避難していた保護者は再開される学校の近くに新しく住む場所を決めたかったのだが、学校からの連絡が遅れたため(ようやく4月1日になって学校再開のチラシを配布)、仕方なく校区外へ転居した家族も多く、学校再開後は卒業や転校により震災前の108名から41名へと激減した。この事態を見て、徳水は「私は、地域あつての学校であり、地域の学校は子どもを守る最後の砦であるべきだ、という強い信念を持つように」になったと言う(徳水, 2018, 20)。雄勝小学校は15キロほど離れた隣町の小学校の空き教室を借りて再開された。

しかし、震災後実際に学校で推し進められたのは、以前の教育課程の実施と授業時間の確保だった。これに対し徳水は、以下のように述べている。

震災前の「教育課程」が、果たして被災児たちに必要な学びだろうかという疑問を抱き始めました。なぜなら子どもを取り巻く生活環境が激変したからです。子どもの実態をとらえ直し、

震災で生じた新しい教育課程を明らかにして、それを克服するための新しい「教育課程」を自主編成する必要性を感じました(徳水, 2018, 23)。

学校に集う子どもたちは皆今回の震災で心に傷を負い、様々なストレスから「前を向く気力が湧いて」来ない状態だった。そこで徳水を中心に、新たな学校の方針を「震災で切れた〈つながり〉を再びつながり直すこと」と定め、喪失感情の癒やしと、前を向ける希望を生み出そうと考えた。そのために、まずは地域の復興活動に子どもたちが参加し、地域の人たちと子どもたちがつながる取り組みを始めることにした。

更に「地域の復興なくして学校の再生はなし、学校の再建なくして地域の復興なし」というスローガンを掲げて、「地域復興に貢献するための学校をつくる」「子どもたちの意識の中に前を向く力と“希望”を育てる」「10年後の石巻・雄勝の復興の主体者に育てる授業実践をつくる」ことを目指した。そのために、「地域を学び、復興に参加する活動」を教育活動の中核に据えて、教育課程の教育内容を組み直し自主編成するという「復興教育」を推し進めていった。具体的には、「南中ソーラン」や版画制作などの表現活動、地域の名産である雄勝硯職人や地元漁師との交流などを取り入れ、子どもたちに当事者性を育てることを目指した。こうして、生きることと学ぶことが結合した「本物の学力」を育てる可能性を見出し、徳水は「被災地の学校は、被災地独自の学力観を持つべき」と考えるに至った(徳水, 2018, 35)。

大震災後の復興教育については、福島県双葉郡からも2013年7月に「福島県双葉郡教育復興ビジョン」が発表された。これは、子ども中心(主役)の学校づくりを目指そうとして、2013年3月双葉郡教育委員会が福島市で「双葉郡子供未来会議」を開催し、子どもたちの声を直接聞きながら策定したものである(武内, 2016, 18-19)。このビジョンをもとに、翌年度から同郡小中学校で「ふるさと創造学」を新設し、地域の復興を子どもと一緒に考えられるプログラムが進められている。

この他にも福島県立安達高校では、一部の生徒の自発的取り組みだった校庭の放射線量測定などを学年全体の取り組みとすることとなり、第1学年の総合と情報科のカリキュラムを用いて「エネルギー教育」について扱う計画を立てた。このよ



うな実践が評価され、2012（平成24）年度に福島県初のユネスコ・スクールに認定されている（文部科学省創造的復興教育研究会，2014，107-115）。

このように、地域の実情にあった教育課程の構築が、当事者性、必然性を感じることを子どもたちに促し、一層子どもたちの主体的な学びを生み出すことになると考えられる。このことは、東日本大震災後に見られた教育課程とその実践の中に、子どもの成長をより深く促している例を多く見出せることから分かる。

### まとめ

以上、日本の教育課程の変遷を歴史的に概観し、その中で地域や人々の生活がどうとらえられてきたのか、どう位置付いてきたのか考察してみた。そもそも明治時代の教育課程は地域に開かれたものではなく、地域との関わりはなかった。例外としては、1879（明治12）年公布の「自由教育令」があった。この法令は地方に教育行政や管理を委ねるという内容で、地域性を意識できた。しかし1年足らずにその法令は再び中央集権的な内容に変更された。それ以降の明治政府が定める教育内容や課程は画一的で、成績による競争や、教育勅語を土台とした規律（忠誠心）を重視する「外面的で装飾的」（澤柳政太郎）な教育だった。このような特徴の教育に対し、文部官僚だった澤柳政太郎は、もっと子どもたちの個性を大事にし、彼等の創意工夫を伸ばす教育を目指すようになり、文部省退職後は成城小学校を設立して新しいスタイルの教育を行うようになった。

ここでは子どもが外に飛び出して、活動を通して経験から学ぶことが重視されていた。ただ、これら新教育運動の学校では、生活（地域）からの影響を考慮するのみで、逆に地域に働きかける力は弱かったと言える。

生活綴方教育も地域と生活に密着し、それを見つめ直す視点を養う実践であった。しかしこの教育方法は、政府から見て弾圧対象となった。

1930年代には「郷土教育運動」も官民双方の動きで見られたが、郷土愛を強調する傾向が強く、子どもの主体性を育てていたのかどうかは更なる検討が必要である。

戦後は、最初の学習指導要領が戦前の教育方針を大きく転換し、試案と呼ばれ地域性を重視した内容となった。しかし、1958年以降は法的拘束力が強まり、再び地域性は後退することになった。

また、これと同時に道德の特設が行われている。これは戦前と同じパターンで、全国一律の教育内容が課せられるようになるのと、道德教育が強化されるのが同じタイミングで行われている。

一方で、民間教育運動は地域を意識した教育課程を主張してきた。地域での社会復興改革プランを地元住民と作り上げる試みも、戦後すぐの頃見られた。ここに、学校側からの地域への強いアプローチが垣間見える。あるいは、コア・カリキュラム連盟は生活経験を重視した問題解決型学習を提唱し、地域との交流を重視した教育課程を模索した。その後も、1960年代には東井義雄が農村を担う主体性のある子どもの育成を目指し、1980年代からは学習指導要領よりも早く総合学習を教育課程に導入する学校が登場するなど、地域と結びついた教育実践も繰り返されていった。すなわち、地域で生きる主体的生活者の育成を意識する動きが見えるようになり、地域にも働きかけるようになった。

更に現代は、2011年の東日本大震災で地域の崩壊とその復興に、教育課程が大きく関わろうとしている実態も注目される。徳水博志のように、家族や家の喪失など子どもの背負った重荷を癒やし、地域復興の主体者として育てるような教育課程を自主編成する動きが見られた。つまり、それ以前の時代よりも更に、当事者性を育む教育課程を学校側で自主編成し、地域に働きかける動きが見られるようになった。こうした東北の被災地での取り組みは、教育課程の柔軟性、すなわち地域の抱える課題から独自に運用されることの意義を問いかけていえる。

教育課程は、定められた目標に向かって計画されるものである。それが誰の方向を向いているのかの問題が問われている。国が定めた一定の方向を持つこと自体にも意味はある。全国一律にすることで、均質な学力を保障し、転居などでも学習内容でそれほど大きな進度の差を感じることはない。しかし、世界の実態を見てみると、アメリカやドイツのように州ごとに教育課程が異なり、それぞれ独自な体系が運営されている場合もある。日本の場合、地域や子どもたちの実情を考慮して教育課程が柔軟に組まれることになれば、一層学びが子どもたちにとっても有意義なものとなるであろう。何故ならば、外から与えられた課程や内容では受け身的になっても、自分たちの生きている地域、生活に関わる題材を多く取り入れることで、子どもたちにとって学ぶ必然性や当事者性を

持つことができるからである。

地域に根ざす教育とはどういう意味か。それは、地域に縛り付けるということではないだろう。そうではなく、地域（生活している場所）の課題に目を向け、主体的に地域に関わって生きようとする姿勢を育てる教育課程の追究と考えられる。

近年はカリキュラム・マネジメントの問題も指摘されている。時間数の限られる中、増え続ける内容をどう扱うのか、教育課程に関する更なる検討が必要である。

### 注釈

1. 池袋児童の村小学校及びトモエ学園については、金森俊朗・辻直人『学び合う教室 金森学級と日本の世界教育遺産』KADOKAWA、2017年、第五章も参照のこと。
2. 金森、辻前掲書、172頁。佐竹直子『獄中メモは問う 作文教育が罪にされた時代』北海道新聞社、2014年も参照のこと。
3. 1947年の学習指導要領では、教育課程ではなく教科課程という表現が用いられていた。
4. 現在文部科学省が用いている「教職課程コアカリキュラム」は「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針」として定められたものであり、コア・カリキュラム連盟の目指した生活を基盤とした経験主義的「コア・カリキュラム」とは全く違うものである。
5. 教育科学研究会が1974年度活動目標で掲げた「生きる力」について、必ずしもその内容は明確にはされていないが、「生活を切り開く力、民主的な権利主体としての力」と言い換えている論説もある（『教育』1975年11月号、21頁）。一方現在学習指導要領で用いられている「生きる力」についても明確な定義があるとは言えないが、情報基盤社会を生き抜く力と解釈することは可能だろう。
6. 生活単元学習とは、生活における課題を教育内容の中心に据えて、その解決方法を探究する学習のことである。現在は特別支援学校における教育課程において、生活単元学習の視点が重視されている。

### 引用文献

- 金森俊朗・辻直人、2017. 学び合う教室 金森学級と日本の世界教育遺産. KADOKAWA.
- 白木次男、2012. それでも私たちは教師だ. 本の泉社.
- 制野俊弘、2016. 命と向きあう教室. ポプラ社.
- 武内敏英、2016. 子供未来会議(「福島だより 第1回 双葉・相馬の今」). 日本生活教育連盟 生活教育. 809 : 18-19.

田中裕一、1969. 水俣病取材の授業と反応. 生活教育. 252 : 20.

辻直人、2010. 地域と教育の結合—1970年代の教育目標「生きる力」につながる教育思想及び実践の系譜. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要. 2.

辻直人、2011. 「生きる力」を育む主題と教育方法に関する考察—若狭蔵之助、鈴木正気、田中裕一の社会科実践の検討を通じて. 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要. 3.

徳水博志、2018. 震災と向き合う子どもたち 心のケアと地域づくりの記録. 新日本出版社. 20-25.

東井義雄、1957. 村を育てる学力. 明治図書.

東井義雄、1966. 主体性を育てる教育. 明治図書. 32.

中野光編、1993. 日本の教師8 カリキュラムを作る I 学校での試み. 123. 227. 213-223. 233-234. 417.

宮原誠一・丸木政臣・伊ヶ崎暁生・藤岡貞彦、1979. 資料日本現代教育史 4 : 242-245.

無着成恭、1995. 山びこ学校. 岩波文庫. 312-313.

文部省、1972. 学制百年史. 151.

文部科学省創造的復興教育研究会、2014. 希望の教育 持続可能な地域を実現する創造的復興教育. 東洋館出版社. 107-115.

若狭蔵之助、1984. 問いかけ学ぶ子どもたち. あゆみ出版.

若林身歌、2005. 和光小学校・和光鶴川小学校と総合学習—「実感ある学び」と「血の通った学力」を. 田中耕治編著 時代を貫いた教師たち 戦後教育実践からのメッセージ. 日本標準. 221-233.



# Changes on the attention toward region and life in Japanese curriculum

Tsuji, Naoto (Department of Psychology and Education,  
Faculty of Human Sciences, Wako University)

## Abstract

Since Meiji Era the curriculum in Japanese schools, which prescribes by the Ministry of Education, has not so much concerned with regional matters. It was often said that the curriculum was stereotyped and standardized. Some educators tried to connect their education to children's daily life experience that cultivate children's mind and ability in the beginning of 20<sup>th</sup> century, according to the world trend of new education. In 1947, the new government declared a new course of study, which considered that regional teachers and schools can decide the curriculum and educational contents. Although its character has been changed as regal regulation upon every school curriculum in 1958, some private education groups were eager to link their activities to regional concern. The big earthquake occurred in Tohoku area in 2011 and many children suffered from the miserable disaster. The teachers in Tohoku found that education should be rooted in the region because reflection of their daily life can heal the pain and they can consider independently the problems in the area as their subject. Coming curriculum should be considered to include the regional and daily matters to education contents. It should become more effective to cultivate children's not only ability but also personality.

Keywords: course of study / region / life / original arrangement of curriculum / private education movement